

Profesorado

Revista de currículum y formación del profesorado



VOL. 20, Nº 2 (Mayo-Agosto 2016)

ISSN 1138-414X (edición papel)

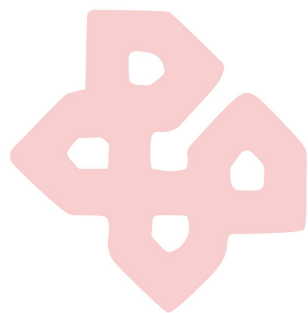
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 25/11/2014

Fecha de aceptación 29/09/2015

CONTENIDOS E INCIDENCIA EN LA PRÁCTICA DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN CANARIAS

*Content and impact in teaching practice of the teacher training in the
Canary Islands*



**M. Begoña Alfageme González; Juan Santiago
Arencibia Arencibia; Amador Guarro Pallás**
*Universidad de Murcia, **Universidad de Las Palmas
de Gran Canaria, ***Universidad de La Laguna
E-mai: alfageme@um.es, jarencibia@dedu.ulpgc.es,
aguarro@ull.edu.es

Resumen:

En el marco de un proyecto coordinado financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad que persigue el análisis de las políticas educativas de la formación continua del profesorado de educación obligatoria, presentamos en este trabajo el punto de vista del profesorado de educación obligatoria sobre los contenidos de las actividades de formación realizadas, así como la incidencia que dicha formación ha tenido tanto en el aprendizaje docente, como en sus clases y en el aprendizaje del alumno. Así, aunque la fase de recogida de información y el proyecto están en la actualidad en curso, analizaremos los primeros datos recogidos en Canarias, utilizando como instrumento de recogida de información un cuestionario realizado ad hoc por el grupo de investigación que conforma el proyecto. Como conclusión se obtiene que los contenidos de la formación recibida por los docentes y la incidencia que tiene sobre su práctica son algo diferentes, además sorprende, por ejemplo, que dicha formación no tenga incidencia sobre el aprendizaje de los alumnos o que los contenidos que tratan la diversidad del alumnado sean mal valorados por los docentes

Palabras clave: *formación docente, educación obligatoria, política educativa*

Abstract:

As part of a coordinated project funded by the Ministry of Economy and Competitiveness, project that pursues the analyses of educational policies on continuous training for compulsory education teachers, we present in this paper the teacher perspective on compulsory education training activities, and the impact such training has had firstly in teacher learning process and secondly in their classes and the student learning process. Thus, although the data collection phase and the project are currently in progress, we analyze the first data collected in the Canary Islands, using a questionnaire prepared by the research group -that is part of the project- as a tool for gathering information. We obtained that the contents of the training received by the teachers and the impact it has on their practice are somewhat different, it is also surprising, for example, that such training has a weak impact on the student learning process, or that the contents that deal on student diversity are poorly valued by teachers.

Key words: teacher training, compulsory education, education policy.

1. Introducción

Presentamos los resultados en proceso de un proyecto de investigación, desarrollado conjuntamente por investigadores de las Comunidades Autónomas (CCAA) de Andalucía, Canarias, Galicia, Región de Murcia y País Vasco, en el que se pretende describir, analizar y valorar la formación docente del profesorado de la enseñanza obligatoria, es decir, Educación Primaria (EP) y Educación Secundaria Obligatoria (ESO)¹.

De acuerdo con el panorama de la investigación en este campo, los focos de atención de la investigación se han centrado en el análisis de las políticas de profesorado y la formación docente, su organización, servicios y agentes de apoyo, las actividades formativas y su contenido, así como su incidencia en el aprendizaje docente, en la enseñanza y en los aprendizajes del alumnado. Así, tras el análisis documental y teórico del campo a estudiar, se llevó a cabo la elaboración y aplicación de un cuestionario a docentes de la enseñanza obligatoria, cuyos datos van a constituir la parte fundamental de esta aportación. Adicionalmente, en nuestro caso, la información ha sido complementada con otros datos de corte cualitativo, obtenidos a través del análisis ideológico del discurso (Keller, 2010) aplicado a documentos oficiales representativos de las diferentes CCAA, así como de entrevistas realizadas a responsables de las administraciones regionales, directores o coordinadores y asesores de formación en Centros de Profesores (CEP, u otras denominaciones equivalentes) y grupos de discusión tras los primeros resultados. Teniendo asimismo previsto realizar, en el último tramo del proyecto, estudios de caso en centros educativos, para conocer y profundizar en los efectos de la formación continuada de los docentes.

Sin embargo, la amplitud de nuestro proyecto nos obliga a centrarnos en uno de los aspectos ya trabajados, así pretendemos responder el siguiente interrogante: qué punto de vista tiene el profesorado sobre la formación que ha realizado en los últimos años y cuál ha sido su incidencia en la práctica docente, en la Comunidad Autónoma de Canarias.

¹ Proyecto I+D: "La formación continua del profesorado de Educación Obligatoria: Análisis y valoración de la formación en curso y su incidencia en el aprendizaje de los profesores y los estudiantes" (EDU2012-38787)

2. Qué nos aporta el campo teórico

Dos líneas argumentativas atraviesan buena parte de la literatura especializada en este campo de teoría e investigación pedagógica según diferentes fuentes (Barber y Moursed, 2007; Darling-Hammond, Wei y Andree, 2009; Escudero, 2011; Escudero, González y Rodríguez, 2013; European Commission, 2012; TALIS, 2009, 2014). Por un lado, el hecho de que los docentes son uno de los factores más influyentes en la experiencia escolar y en los resultados que los alumnos obtienen. Por otro, que una buena formación continuada que ayude al desarrollo profesional y al aprendizaje del profesorado puede contribuir a mejorar significativamente el aprendizaje de los estudiantes.

Diversos informes y propuestas han señalado la importancia de las políticas de formación del profesorado por parte de los gobiernos ya sean nacionales o locales (European Comisión, 2012; TALIS, 2009; 2014; Wei, Darling Hammond y Adamson, 2010). Archibald, Coggshall, Croft y Goe (2011) señalan el interés que requiere atender al grado de coherencia de las decisiones formativas con la política curricular y las prioridades educativas, con la investigación educativa respecto al desarrollo profesional y con los datos disponibles sobre el desempeño docente y los resultados de aprendizaje del alumnado. Y esto podemos verlo, por un lado en la selección y organización de los contenidos de la formación, parte sustancial de las experiencias formativas, y por otro en las metodologías, actividades y contextos creados para el desarrollo profesional, que suponen las oportunidades para estimular las competencias o los aprendizajes docentes.

Las referencias bibliográficas consultadas y citadas con anterioridad destacan aspectos relevantes como pueden ser la participación en la formación, la existencia o no de incentivos, la inversión, la existencia del desarrollo profesional como derecho/deber, los contenidos y metodologías, los contextos formales e informales, las condiciones facilitadoras y las barreras. Pero también destacan otra cuestión relevante para el objetivo de nuestro estudio como es la necesidad de una conexión entre el desarrollo profesional y los aprendizajes docentes, en el sentido señalado por Easton (2008), pero también con la experiencia del alumno y sus aprendizajes (Bolívar, 2005; Borko, 2004; Cochram-Smith, 2005; Escudero y Nieto, 2014; Montero, 2006; Pérez Gómez, 2010).

Como señala Bolívar (2005), “un profesorado capacitado es el factor crítico para una mejor educación del alumnado” (p.879). De ahí que indique que, suele haber evidencias empíricas de cómo un profesorado bien cualificado influye en el aprendizaje de los estudiantes, pero no hay evidencias de que las políticas educativas contribuyan a capacitar a los profesores y mejore los niveles de consecución de los alumnos

Centramos nuestro proyecto en analizar las políticas de formación atendiendo a un criterio de coherencia, para lo que será pertinente analizar, siguiendo a Escudero (2003), Frost Leo y Coggshall (2013) y Hammerness (2006), en qué grado las políticas oficiales responde a criterios de: *centralización-descentralización*, en referencia a los modelos de gobierno y gestión de la formación descritos por Zeichner (2010); a un determinado *modelo de profesionalidad*, los modelos de profesorado hechos explícitos u omitidos (competencias docentes) al que sirven las políticas de formación (Escudero, González y Rodríguez, 2013; European Comisión, 2012; Zeichner, 2010); y *si sustentan formas fragmentadas o integrales de organización y apoyo*, el grado de fragmentación o integración de los servicios y los formadores de profesores, véase European Comisión (2012).

3. La política de formación docente en la Comunidad Autónoma de Canarias

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, expone explícitamente la importancia de la formación permanente de los docentes en su título preliminar (cap. I, art. 2.2.), a la vez que señala que son los poderes públicos quienes tienen que atender, entre otros factores, a dicha formación. En la Comunidad Autónoma de Canarias, la política de formación permanente del profesorado se refleja principalmente en el Plan Bienal de Formación del Profesorado no universitario del bienio 2013-2015 (Gobierno de Canarias, 2013-2015), que prevé una oferta amplia y diversificada de actividades que garantiza al profesorado la posibilidad de mejorar su preparación y actualización. Sin embargo, la detección de las necesidades de formación, a las que da respuesta, tanto del profesorado como de los centros educativos, se lleva a cabo mediante la red de Centros del Profesorado (CEP), diseminados por las siete islas del archipiélago canario, a pesar de que los Servicios de Apoyo a la formación, con los que cuenta la Comunidad Autónoma, han disminuido considerablemente en los últimos años a causa de las políticas económicas restrictivas.

A partir de las necesidades planteadas por el profesorado, el Gobierno ha definido 16 Objetivos en el Plan Canario de Formación para el bienio 2013-15, entre los que se destaca, entre otras cosas, la necesidad de consolidar un modelo de educación que sea inclusivo y sostenible, dentro del marco del proyecto ProIDEAC (Pro Integrar Diseño+ Evaluación + Aprendizaje Competencial), la de potenciar los programas de formación de los centros, o la de potenciar el trabajo colaborativo de los diversos colectivos de profesorado para fomentar la investigación, la innovación y la transmisión de buenas prácticas, pero también destaca la importancia de los procesos de acreditaciones profesionales docentes.

Quizás sea bueno detenerse en este punto para señalar una de las características del plan que estamos analizando. El Gobierno de Canarias (2013-2015) ha asumido una serie de principios que le llevan a realizar una política formativa de acreditaciones profesionales, al cual dedica todo un epígrafe del Plan de Formación, con dos finalidades:

... por un lado avanzar en el perfeccionamiento profesional de las docentes y los docentes, al definir una evaluación competencial reconocida por la Administración educativa para el desempeño eficaz de una serie de funciones relevantes para los centros educativos; por otro lado, incentivar la carrera profesional docente mediante su motivación y el interés por su formación continua (p.68).

Con ello la administración educativa busca reconocer los méritos docentes, incentivar la carrera profesional, pero también crear un registro de docentes para puestos de desempeño determinados. Así las acreditaciones profesionales docentes que aparecen en el Plan de Formación de Canarias (bienio 2013-15) son: la función directiva; acreditación en mediación escolar nivel básico; acreditación en TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación); acreditación en igualdad; Acreditación para el desempeño de las funciones de nivel básico en prevención de riesgos laborales; la capacitación en entornos virtuales de aprendizaje; acreditación de la competencia comunicativa para la impartición del Programa CLIL; acreditación en Silbo Gomero; y acreditación en la gestión del aula para el aprendizaje.

A su vez dicho Plan se centra en unas líneas estratégicas de acción, siete grandes bloques, con sus objetivos y sus acciones integradas que definen el interés e hilos conductores de la formación docente:

Estas líneas son: las competencias básicas y la programación didáctica; la atención a la diversidad; la organización escolar y la cultura participativa; la formación en el uso de las TIC;

el programa formativo: hablar otra lengua; la mejora de la convivencia y del clima escolar; y la formación profesional, la educación de adultos y las enseñanzas artísticas. (*Idem*, p.8)

De estas líneas estratégicas se desprenden una serie de contenidos relacionados con el conocimiento psicológico y social del alumnado (la atención a la diversidad, la mejora de la convivencia y del clima escolar, la formación profesional, la educación de personas adultas y las enseñanzas de régimen especial), las competencias curriculares de la etapa y con las metodologías docentes, la organización y gestión de centros y relaciones con el entorno y las familias y, por último, contenidos relacionados con determinadas áreas o materias y su enseñanza.

El Plan de Formación incorpora también, como formación inicial docente, la participación en los Practicum de la formación inicial de Grado y Posgrado en las universidades.

Con relación a las modalidades de formación se estructuran en torno a seis grandes bloques o formas de llevar a cabo la formación a todos los docentes independientemente de su tipología y geografía en donde ejerza su labor. Concretamente se indican: la formación en los centros educativos; la formación en red; la modalidad de cursos auto dirigidos; la autoformación, los cursos, seminarios y grupos de trabajo; y las comunidades de prácticas.

Para concluir este apartado señalar que, aunque en los documentos publicados no se hace una mención explícita al modelo de profesorado o al tipo de profesor deseable, es cierto que tanto en las líneas generales de la política de formación, en los objetivos del Plan de Formación bienio 2013- 2015, o en las líneas estratégicas de acción, se hace alusión directa a ciertos valores, principios, competencias profesionales de un determinado tipo de profesor formado para un contexto social y económico claramente en una situación de crisis profunda.

4. Método

Como ya hemos señalado en la introducción, nuestro proyecto trata de analizar la formación docente. Algunos de los resultados iniciales del mismo han sido ya objeto de diferentes trabajos (Arencibia, Guarro y Alfageme, 2014; Escudero y Nieto, 2014; Escudero y Portela, 2014; González, Cutanda y Rodríguez, 2014; González, Rodríguez y Cutanda, 2014; Martínez, Monzón y Pérez-Sostoa, 2014; Martínez, Pérez-Sostoa y Monzón, 2014; Trillo, Rubal y Nieto, 2014). Abordamos en este trabajo una de nuestras prioridades, con una metodología descriptiva y explicativa, conocer el punto de vista del profesorado sobre los contenidos de la formación realizadas en los últimos años. Los objetivos que hemos analizado en este trabajo, centrados en la Comunidad de Canarias, son:

- Saber qué contenidos son los mejor valorados y en los que más se forman los docentes de la educación obligatoria.
- Recoger el grado de incidencia que, según el docente, tiene la formación que realiza tanto en su aprendizaje como en las actividades de aula.

a. Instrumentos de recogida de información

Para dar respuesta a los objetivos planteados, el grupo de investigación realizó un cuestionario, que permitía la administración on-line, si bien en algunos casos fue administrado en papel para su cumplimentación. La adopción de la técnica de cuestionario

como herramienta de recogida de información viene avalada, en esta misma temática, por los informes de la OCDE, véase TALIS (2009, 2014).

El cuestionario fue validado previamente a su implementación con un procedimiento interjueces que permitió los ajustes necesarios para la mejora de la recogida de la información. Finalmente, se constituyó con 65 ítems distribuido en cinco grandes apartados: a) datos sociodemográficos del docente, b) participación en actividades oficiales de formación, c) contribuciones al aprendizaje docente, d) incidencia en el aula y los aprendizajes escolares y, e) otras actividades de formación y su incidencia. La mayoría de los ítems son de escala likert con cinco opciones de respuesta (1=*muy bajo*, 2=*bajo*, 3=*medio*, 4=*alto* y 5=*muy alto*), exceptuando tres ítems dicotómicos, seis de opción múltiple y cuatro respuestas abiertas. Los datos de nuestra muestra indican una fiabilidad del cuestionario muy alta con un alfa de Cronbach de .975.

b. Muestra

Los datos recogidos a fecha de Julio de 2014 en la Comunidad de Canarias corresponden a un total de 223 cuestionarios, siendo el 75.8% (n=169) profesores que imparten docencia en Educación primaria, con una proporción similar en cada uno de los ciclos (23.8% primer ciclo, 20.2% segundo ciclo y 26.5% tercer ciclo, el resto no indican a qué ciclo pertenecen), y el 23.3% (n=52) en Educación Secundaria. De ellos el 78.5% son mujeres y el 21.5% son hombres.

Además, los años de experiencia docente de los profesores indican un predominio de profesores experimentados, aunque en la muestra hay representación de todos los niveles. Así, un 6.3% de profesores tienen una experiencia docente entre 0 y 5 años, un 35.0% de entre 6 y 15 años, un 26.0% entre 16 y 25 años y un 32.7% con una experiencia de más de 25 años.

Cuando se indaga sobre las funciones de gestión desempeñadas en los últimos 5 años por los docentes de la muestra, sólo hay un 30.9% que dice no haber desempeñado ninguna función de gestión y un 1.3% que no las indica, lo cual refleja una gran actividad de gestión en los docentes. Así señalan un 13.9% funciones de dirección, un 15.2% de jefatura de estudios, un 8.5% de secretaría y un 2.2% de vice-dirección, lo cual representa cerca de un 40% de las tareas de gestión relacionadas con los cargos de dirección de los centros educativos. Pero también se indican otras tareas de gestión como son la coordinación de Ciclo (29.1%), el ser responsable de proyectos de Centro (26.0%) y la dirección de departamento (8.1%). Este dato puede deberse bien al aumento de tareas de gestión en los centros educativos o bien a que sean precisamente los docentes con dichas tareas de gestión los más implicados en la cumplimentación del cuestionario que les habíamos solicitado al referirse a temas de formación docente.

5. Análisis de resultados

Centrándonos en el tema objeto de estudio, la formación docente, señalar que mayoritariamente (91.0%) los docentes indican que han participado a lo largo de los últimos 5 o 6 años en una o más actividades oficiales de formación. Además se les solicitaba también que indicaran el número de actividades docentes realizadas, predominando la realización de cinco o más actividades (61.0%), seguido de tres actividades (13.0%). Un dato a nuestro entender relevante es que el 8.1% de los docentes dice no haber realizado ninguna actividad formativa, son un total de 18 docentes, de los cuales 11 justifican su respuesta indicando:

seis de ellos que no les ha sido posible asistir, dos que realizaron actividades formativas por su cuenta, uno que no respondía a sus necesidades, uno que no le habían admitido a pesar de haberlo solicitado y otro que era su primer año en la docencia como interino. Los docentes de primaria participan más en actividades formativas, un 93.5% dicen hacerlo frente al 82.7% de los profesores de secundaria.

Para el análisis de las valoraciones docentes recogidas, hemos agrupado en tres categorías la escala utilizada (valoración positiva, indiferente y valoración negativa), reflejando en las diferentes tablas tanto las frecuencias como el porcentaje de cada una en las respuestas recogidas de los docentes de primaria, de secundaria (ESO) y de la muestra general. Obsérvese que, puesto que los docentes solo tenían que señalar y valorar las respuestas con relación a la formación recibida, el número de datos recogidos en cada ítem es diferente. También señalamos el porcentaje de respuestas de cada ítem en relación a las respuestas totales recogidas para poder observar dónde los docentes han realizado una mayor participación.

a. Contenidos de la formación

Los datos analizados respecto a la valoración que el docente hace sobre los contenidos de la formación en la que ha participado en los últimos cinco años, así como su grado de aprovechamiento, nos indican, como aparece en la Tabla 1, que los contenidos de formación que han constituido una mayor participación por parte de los docentes, tanto por los de primaria como por los de secundaria, han sido, por este orden, los aspectos didácticos de enseñanza-aprendizaje relacionados con sus asignaturas, las aplicaciones de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y las competencias básicas. Si bien los profesores de secundaria señalan en tercer lugar y con el mismo porcentaje de respuestas los aspectos relacionados con los “criterios y procedimientos de evaluación del aprendizaje de los estudiantes” y con “contenidos científicos o disciplinares de la/s materias que enseña”.

Sin embargo atendiendo a la valoración de los docentes de dichos contenidos formativos, se puede observar que el orden antes señalado cambia. Así los docentes de ambos niveles educativos otorgan una mejor valoración en los cursos relacionados con las aplicaciones TIC (65.47% de los profesores de primaria y el 57.89% de los de secundaria indican respuestas positivas), mientras que con relación a los aspectos didácticos las respuestas positivas son el 64.83% para los docentes de primaria y solo 42.50% para los de secundaria. También son más altas las valoraciones de los docentes de primaria que los de secundaria al hablar de las competencias básicas. Además hay que reseñar la valoración positiva de los profesores de secundaria de los contenidos relacionados con “clima y gestión del aula, convivencia y resolución de conflictos en la enseñanza” con un 68.75%, siendo para ellos el contenido de formación mejor valorado.

Los contenidos de formación en los que menos han participado son, en ambos casos, las relaciones con las familias y el entorno social (5.32% en primaria y 5.96% en secundaria). Además son también esos contenidos los peor valorados por los docentes de primaria, mientras que los de secundaria señalan de forma más negativa por delante de ellos, la formación referida a “los criterios y procedimientos para analizar y evaluar la propia enseñanza o la de otros colegas”.

TABLA 1

Contenidos de la formación realizada por los docentes y su valoración, según nivel educativo, en porcentaje

CONTENIDOS		Valoración negativa	Valoración indiferente	Valoración positiva	Respuesta en total de contenidos ²
Contenidos científicos o disciplinares de la/s materia/s que enseña (ESO), o del área o ciclo (Ed. Primaria)	Primaria	3.67	55.96	40.37	7.73
	ESO	29.41	26.47	44.12	8.44
	General	9.79	48.95	41.26	7.84
Aspectos didácticos relativos a metodologías de enseñanza, materiales didácticos y su utilización en la enseñanza-aprendizaje de las materias que imparte	Primaria	0.69	34.48	64.83	10.28
	ESO	20.00	37.50	42.50	9.93
	General	4.84	35.48	59.68	10.20
Características psicológicas del alumnado y su importancia para la enseñanza-aprendizaje de los contenidos de la etapa	Primaria	16.30	46.74	36.96	6.52
	ESO	21.88	50.00	28.13	7.94
	General	17.60	48.00	34.40	6.86
Características familiares y sociales del alumnado y su importancia para la enseñanza- aprendizaje de los contenidos de la etapa	Primaria	28.57	27.47	43.96	6.45
	ESO	29.63	40.74	29.63	6.70
	General	28.81	30.51	40.68	6.47
Cuestiones relativas a cómo entender y dar respuestas adecuadas a la diversidad personal, social y cultural del alumnado	Primaria	7.34	40.37	52.29	7.73
	ESO	21.88	43.75	34.38	7.94
	General	10.56	41.55	47.89	7.79
Características, posibilidades pedagógicas y aplicaciones didácticas de las TIC	Primaria	4.32	30.22	65.47	9.85
	ESO	15.79	26.32	57.89	9.43
	General	6.70	30.17	63.13	9.82
Clima y gestión del aula, convivencia y resolución de conflictos en la enseñanza	Primaria	12.62	39.81	47.57	7.30
	ESO	15.63	15.63	68.75	7.94
	General	13.24	33.82	52.94	7.46
Criterios y procedimientos de evaluación del aprendizaje de los estudiantes	Primaria	6.25	39.84	53.91	9.07
	ESO	23.53	29.41	47.06	8.44
	General	9.88	37.65	52.47	8.89
Características e implicaciones de las competencias básicas de la etapa para los aprendizajes a desarrollar en ésta	Primaria	5.80	38.41	55.80	9.78
	ESO	23.53	32.35	44.12	8.44
	General	9.30	37.21	53.49	9.43
Criterios y procedimientos para analizar y evaluar la propia enseñanza o la de otros colegas	Primaria	20.45	40.91	38.64	6.24
	ESO	46.15	38.46	15.38	6.45
	General	26.32	40.35	33.33	6.25
Planteamientos y propuestas para el trabajo en equipo, la coordinación y colaboración entre el profesorado	Primaria	12.87	36.63	50.50	7.16
	ESO	50.00	8.33	41.67	5.96
	General	19.84	31.75	48.41	6.91
Cuestiones relativas a la organización y dirección de los centros, la elaboración del PEC y otros asuntos institucionales	Primaria	22.58	33.33	44.09	6.59
	ESO	38.46	15.38	46.15	6.45
	General	26.50	29.91	43.59	6.42
Relaciones con las familias, la comunidad y el entorno social al que pertenece el alumnado del centro	Primaria	29.33	37.33	33.33	5.32
	ESO	41.67	29.17	29.17	5.96
	General	31.07	33.98	34.95	5.65

² Los datos de esta columna representan el porcentaje que las respuestas tienen en el total de las recogidas en los diferentes contenidos, deben sumarse por nivel educativo o muestra, no en total.

b. Incidencia de la formación

Como se puede observar en la siguiente tabla (Tabla 2), la formación tiene para los docentes diferente incidencia en sus aprendizajes. Así, planteamos dos análisis, el número de respuestas que nos indica el interés de los docentes al realizar la formación de cada uno de los niveles educativos y en general, y el grado de aprovechamiento que hacen de la formación realizada.

En relación con las respuestas recogidas se puede señalar que los aprendizajes que, por este orden, más incidencia tienen para los docentes son: “Capacidad de motivar y de implicar al alumnado en la enseñanza-aprendizaje” (9.80%); “Aprendizaje de habilidades prácticas referidas a cómo enseñar su/s materia/s o área de enseñanza” (9.49%); y “Desarrollo de una actitud favorable y un compromiso efectivo con la renovación pedagógica” (9.38%). Si bien sólo la primera de ellas coincide entre los docentes de primaria y secundaria. Así los docentes de primaria señalan también la tercera de ellas y la “capacidad para lograr un buen clima de aula y mantener relaciones positivas con el alumnado”, y los de secundaria indican las dos primeras y dos aspectos en igual porcentaje, “La revisión y mejora de sus concepciones y actitudes en relación con la enseñanza y el aprendizaje escolar” y la “Creencia en que todos los estudiantes pueden aprender lo necesario si se les presta la ayuda adecuada para conseguirlo”.

Mientras que tiene una menor incidencia la formación que, en ambos colectivos, hace referencia a la “conciencia de la importancia que tienen las relaciones con las familias y el entorno del alumnado, y desarrollo de capacidades para contribuir a que sean positivas”.

Sin embargo, el análisis cambia si nos fijamos solo en las valoraciones positivas de los docentes, puesto que en ese caso, indican que la incidencia más positiva de la formación ha recaído sobre aprendizajes docentes como: “Desarrollo de una actitud favorable y un compromiso efectivo con la renovación pedagógica”; “Conciencia de la importancia que tienen las relaciones con las familias y el entorno del alumnado, y desarrollo de capacidades para contribuir a que sean positivas”; y “Capacidad para lograr un buen clima de aula y mantener relaciones positivas con el alumnado”. Como podemos ver, sólo el primer aprendizaje docente coincide en número de respuestas y en valoraciones positivas de su formación, pero estos resultados nos indican que si bien son menos los docentes que han realizado formación sobre dichos temas, la incidencia que en ellos ha tenido ha sido mucho mejor valorada, sobre todo en el colectivo de docentes de primaria.

Los aprendizajes docentes que menos incidencia han tenido en los aprendizajes docentes, según las valoraciones negativas que ellos mismos indican, hacen relación a: “Aprendizaje de criterios y procedimientos adecuados para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes”, “Aprendizaje de habilidades prácticas referidas a cómo enseñar su/s materia/s o área de enseñanza” y “Disposición y capacidades de coordinarse y colaborar con los demás docentes”. Sin embargo la visión en este caso de los datos generales nos hace perder de vista un dato que nos gustaría destacar y es el gran número de valoraciones negativas que tiene la formación relacionada con “cuestiones relativas a cómo entender y dar respuestas adecuadas a la diversidad personal, social y cultural del alumnado”, tanto en el aprendizaje de los docentes de primaria (14.96%) como de secundaria (25.71%).

TABLA 2
Incidencia de la formación realizada en los aprendizajes docentes

APRENDIZAJES DOCENTES		Valoración negativa	Valoración indiferente	Valoración positiva	Respuesta total incidencia ³
1. Aprendizaje de habilidades prácticas referidas a cómo enseñar su/s materia/s o área de enseñanza.	Primaria	8.03	46.72	45.26	9.16
	ESO	21.43	50.00	28.57	10.05
	General	10.93	47.54	41.53	9.49
2. Disposición y capacidades de coordinarse y colaborar con los demás docentes.	Primaria	13.77	36.96	49.28	9.23
	ESO	28.21	30.77	41.03	9.33
	General	16.85	35.96	47.19	9.23
3. Capacidad de motivar y de implicar al alumnado en la enseñanza-aprendizaje.	Primaria	10.34	40.00	49.66	9.70
	ESO	16.28	44.19	39.53	10.29
	General	11.64	40.74	47.62	9.80
4. Revisión y mejora de sus concepciones y actitudes en relación con la enseñanza y el aprendizaje escolar.	Primaria	4.48	39.55	55.97	8.96
	ESO	15.00	42.50	42.50	9.57
	General	6.86	40.00	53.14	9.07
5. Aprendizaje de criterios y procedimientos adecuados para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes.	Primaria	6.77	50.38	42.86	8.90
	ESO	25.64	38.46	35.90	9.33
	General	11.05	47.67	41.28	8.92
6. Comprensión, sensibilidad y capacidades, para tener en cuenta la diversidad personal, social y cultural del alumnado.	Primaria	14.96	26.77	58.27	8.49
	ESO	25.71	40.00	34.29	8.37
	General	17.07	29.88	53.05	8.50
7. Creencia en que todos los estudiantes pueden aprender lo necesario si se les presta la ayuda adecuada para conseguirlo.	Primaria	6.82	33.33	59.85	8.83
	ESO	17.50	37.50	45.00	9.57
	General	9.20	34.48	56.32	9.02
8. Desarrollo de las actitudes y habilidades necesarias para reflexionar personalmente y con los demás sobre las prácticas docentes.	Primaria	7.30	40.15	52.55	9.16
	ESO	16.67	47.22	36.11	8.61
	General	9.20	41.38	49.43	9.02
9. Capacidad para lograr un buen clima de aula y mantener relaciones positivas con el alumnado.	Primaria	7.80	31.91	60.28	9.43
	ESO	13.89	36.11	50.00	8.61
	General	8.94	32.96	58.10	9.28
10. Conciencia de la importancia que tienen las relaciones con las familias y el entorno del alumnado, y desarrollo de capacidades para contribuir a que sean positivas.	Primaria	8.66	32.28	59.06	8.49
	ESO	22.58	22.58	54.84	7.42
	General	11.25	30.63	58.13	8.29
11. Desarrollo de una actitud favorable y un compromiso efectivo con la renovación pedagógica.	Primaria	6.25	22.22	71.53	9.63
	ESO	16.22	29.73	54.05	8.85
	General	8.29	24.31	67.40	9.38

Con un análisis similar al caso anterior, en la Tabla 3 se intenta saber si la formación también tiene una incidencia diferenciada en otros aspectos del aula. Se recoge un mayor número de respuestas en aspectos relacionados con: “Mejora de la planificación de sus clases” (15.09%); “Mejora del uso de nuevas metodologías didácticas...” (15.09%); y “La mejora del clima del aula y de las relaciones con el alumnado” (14.39%). Mientras que el

³ Los datos de esta columna representan el porcentaje de la incidencia total señalada en la formación por los docentes, deben sumarse por nivel educativo o muestra, no en total.

aspecto que menos respuestas ha recogido en los dos colectivos docentes ha sido: “La mejora de los aprendizajes y del rendimiento de los estudiantes”.

En cambio, cuando nos fijamos en las valoraciones que realizan los docentes hay alguna diferencia. En ambos colectivos se valora positivamente la incidencia que la formación realizada sobre el uso de nuevas metodologías didácticas tiene en aspectos del aula. Sin embargo los docentes de secundaria indican en primer lugar “La mejora del clima del aula y de las relaciones con el alumnado”, mientras que los de primaria consideran también en un alto porcentaje “La manera de ver la enseñanza y de sentirse en esta profesión”, dato contradictorio porque a la misma vez es el dato que más valoraciones negativas recoge. Sin embargo el dato peor valorado por los docentes de secundaria es “La mejora de los aprendizajes y del rendimiento de los estudiantes”

TABLA 3
Incidencia de la formación realizada en aspectos del aula

ASPECTOS DEL AULA		Valoración negativa	Valoración indiferente	Valoración positiva	Respuesta total incidencia ⁴
1. Mejora de la planificación de sus clases.	Primaria	10.00	36.67	53.33	14.99
	ESO	7.32	51.22	41.46	15.41
	General	9.33	39.90	50.78	15.09
2. Mejora del uso de nuevas metodologías didácticas tales como: aprendizaje cooperativo, trabajo por proyectos, aprendizaje basado en problemas, enseñanza para la comprensión, etc.	Primaria	6.62	37.09	56.29	15.08
	ESO	5.00	42.50	52.50	15.04
	General	6.22	38.34	55.44	15.09
3. La mejora del clima del aula y de las relaciones con el alumnado.	Primaria	10.42	38.19	51.39	14.39
	ESO	10.53	31.58	57.89	14.29
	General	10.33	36.96	52.72	14.39
4. Una mayor implicación, interés y motivación del alumnado.	Primaria	6.38	45.39	42.86	14.09
	ESO	15.00	45.00	40.00	15.04
	General	8.24	45.05	46.70	14.23
5. La mejora de los aprendizajes y del rendimiento de los estudiantes.	Primaria	6.43	50.71	42.86	13.99
	ESO	20.00	42.86	37.14	13.16
	General	9.09	48.86	42.05	13.76
6. La mejora de la atención al alumnado más rezagado, ofreciéndole alternativas para que no se quede atrás.	Primaria	10.87	38.41	50.72	13.79
	ESO	29.73	40.54	29.73	13.91
	General	14.69	38.98	46.33	13.84
7. La manera de ver la enseñanza y de sentirse en esta profesión.	Primaria	13.14	30.66	56.20	13.69
	ESO	14.29	40.00	45.71	13.16
	General	14.69	38.98	46.33	13.84

6. Discusión

Como se puede observar en los resultados antes indicados, los contenidos se refieren fundamentalmente a cuestiones procedimentales, lo que se ha denominado una profesionalización restrictiva y técnica o un modelo técnico (Escudero, González y Rodríguez,

⁴ Los datos de esta columna representan el porcentaje de la incidencia total señalada en la formación por los docentes, deben sumarse por nivel educativo o muestra, no en total.

2013; Zeichner, 2010). Además, teniendo en cuenta las líneas de actuación de la Comunidad Canaria dirigidas a todo el profesorado, todas ellas están en sintonía con ese tipo de profesionalización técnica, en dónde se prioriza el tema de las competencias básicas y los aspectos didácticos de enseñanza-aprendizaje, así como la formación en el uso de las TIC y la mejora de la convivencia y del clima escolar, se podría decir que las respuestas de los docentes son muy coherentes.

Así, si atendemos a la coherencia de los contenidos de la formación entre lo que la investigación sugiere y lo que la Consejería promueve, los contenidos ofertados por ella tienen una buena participación del profesorado. Si bien contenidos por los que hemos preguntado y que el docente ha valorado, como la formación profesional aparecen en la oferta de la Consejería dentro de los contenidos relacionados con el conocimiento psicológico y social del alumnado, más concretamente hacen referencia a esa formación profesional porque se habla de “Impulsar el perfeccionamiento del profesorado que imparte la formación profesional y la enseñanza de personas adultas” (p. 11). Sin embargo, se podría decir que hay una total ausencia de contenidos de formación explícitos sobre aspectos recogidos en la investigación como son el trabajo en equipo, la reflexión sobre la práctica docente y la ética profesional. Bien es cierto que la coordinación docente y el trabajo en equipo surgen como objetivos específicos de algunas de las líneas planteadas en el plan de formación como es el caso de la línea de competencias básicas o la de la organización escolar y la cultura participativa, pero no como contenido de formación.

Por todo ello, en relación con los contenidos de la formación, podemos concluir que predominan los de carácter procedimental que, a su vez son los más demandados y los que más provecho dice obtener el profesorado, es decir, se favorece como ya hemos señalado una profesionalización restrictiva y técnica, en el sentido señalado por Escudero, González y Rodríguez, 2013 y Zeichner, 2010. Entre dichos contenidos predominan los que abordan aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje (aspectos didácticos, recursos y competencias básicas), si bien hay diferencias entre los docentes de primaria y de secundaria, puesto que en estos últimos aparecen los aspectos más disciplinares y el clima y gestión del aula. La oferta de contenidos es coherente con la política declarada, pero tiene un déficit importante en contenidos relativos a las materias o áreas y a su enseñanza, trabajo en equipo, reflexión sobre la práctica docente, y la ética profesional. Los menos abordados y peor valorados son aquellos contenidos relacionados con las familias y el entorno social.

Así, si atendemos a aquello que la Consejería Canaria promueve en sus líneas de formación docente, los resultados nos indican que, tanto en la incidencia positiva como en la negativa de la formación en los aprendizajes docentes, lo más señalado es un aprendizaje no perseguido, al menos explícitamente, como es una actitud favorable y un compromiso efectivo del docente con la renovación pedagógica, aspecto muy relacionado con la profesión realizada. Con relación a este tema investigaciones anteriores como la de Gutierrez (2005) no terminan de definirse. Así mientras que por un lado este autor indica que el profesorado está interesado en la formación permanente, pero lo que falla es “su compromiso por aplicarla a la práctica, no se sienten obligados a cambiar a innovar” (p. 748), por otro, afirma que muchos de los docentes opinan que “las actividades de formación que han realizado han influido en la mejora de la práctica” (p.754).

En el mismo sentido, el aprendizaje con menos incidencia para los docentes canarios y que no aparece como contenido de las líneas estratégicas de la comunidad de forma explícita, es la evaluación de los alumnos. También es alto el porcentaje de valoraciones negativas sobre la formación en relación a la diversidad del alumnado, tema relevante sobre

todo teniendo en cuenta que la diversidad del alumnado es uno de los contenidos que habitualmente las políticas de formación incluyen en sus ofertas y que, en el caso de la Comunidad de Canarias, se contempla como línea prioritaria.

En relación con la incidencia que la formación realizada tiene en aspectos relacionados con el aula, los datos encontrados sí están entre las líneas estratégicas establecidas por la comunidad en todos los casos menos en uno, puesto que los docentes de primaria indican la importancia de “La manera de ver la enseñanza y de sentirse en esta profesión”, haciendo alusión a contenidos formativos que hagan más hincapié en el desarrollo profesional y personal del docente del colectivo analizado, en el sentido indicado por Easton (2008), y que, habitualmente, como es el caso de la comunidad que nos ocupa, suele olvidarse por parte de la administración como contenido explícito en sus planes de formación.

En conclusión, sorprende la contradicción existente entre los datos sobre la incidencia de la formación sobre los aprendizajes docentes y los de los contenidos que los docentes eligen para realizar su formación analizados anteriormente. Parece que la mayor incidencia declarada es sobre los criterios y principios éticos de la profesión, sobre aspectos relacionales de la profesión docente, tanto en el ámbito clase como en el ámbito social, y la menor sobre el desarrollo de habilidades prácticas, sobre aquello que tiene que ver más directamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje y su puesta en práctica, que era el foco prioritario de las políticas de formación de la Comunidad Canaria y los contenidos que mayoritariamente decían elegir los profesores para su formación. En la misma línea, debería darnos un toque de atención conocer que la influencia de la formación sobre la mejora del aprendizaje y del rendimiento del alumnado es muy débil.

Referencias bibliográficas

- Archibald, J., Cogshall, J., Croft, A y Goe, L. (2011). *High Quality Professional Teacher Development for All Teachers: Effective Allocating Resources*. National Comprehensive Center for Teacher Quality. Recuperado de www.gtlcenter.org
- Arencibia, J. S., Guarro, A. y Alfageme, M. B. (2014). Descripción, análisis y valoración de las políticas de formación del profesorado en la Comunidad Autónoma de Canarias. En M. A. Flores, C. Coutinho y J. A. Lencastre (Org.). *Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem* (pp. 430-438). Braga, Portugal: ISATT(International Study Association on Teachers and Teaching)/CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança), Universidade do Minho. Recuperado de <http://congressoisatt2014.wix.com/congressoisatt2014>.
- Barber, M y Mourshed, M (2007). *How the World's Best Performing School Systems Come out on Top*. Recuperado de www.mckinsey.com
- Bolivar, A. (2005). ¿Donde situar los esfuerzos de mejora?: política educativa escuela y aula. *Educação & Sociedade*, 26(92), 859-888.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Cochran-Smith, M. (2005). Teacher education and the outcomes trap. *Journal of Teacher Education*, 56(5). 411-417.
- Darling Hammond, L., Wei, R, Andree, A. (2009). *Professional Learning in the Learning Profession. Technical Report. NSDC*. Recuperado de www.nscd.org

- Easton, B.L. (2008). From professional development to professional learning. *Phi Delta Kappan*, 89(10), 755-776.
- Escudero Muñoz, J. M. y Portela Pruaño, A. (2014). La formación continuada del profesorado. Políticas, programas, aprendizajes docentes e impacto en la enseñanza y los aprendizajes del alumnado. En M. A. Flores, C. Coutinho y J. A. Lencastre (Org.). *Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem* (pp. 422-429). Braga, Portugal: ISATT(International Study Association on Teachers and Teaching)/CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança), Universidade do Minho. Recuperado de <http://congressoisatt2014.wix.com/congressoisatt2014>.
- Escudero, J. M. (2003). Pensar i construir la formació al professorat seguint la coherencia. *Revista de Organització i Gestió Educativa Forum*, 2, 19-28.
- Escudero, J. M. (2011). *La formación continuada del profesorado, un tema crucial para la mejora de la educación*. Ministerio de Educación, Madrid.
- Escudero, J. M. y Nieto, J. M. (2014, noviembre). Un modelo teórico para la comprensión y transformación de la formación continuada del profesorado en la educación obligatoria. *Comunicación presentada en el XIII Congreso Internacional de Formación del Profesorado (AUFOP): Investigar para acompañar el cambio educativo y social. El papel de la universidad*. Santander, España.
- Escudero, J. M., González, M. T. y Rodríguez, M. J. (2013). La mejora equitativa de la educación y la formación del profesorado. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3 (3), 206-234.
- European Commission (2012). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*. Commission Staff Working Document. Strasbourg.
- Frost, L. y Cogshall, L. (2013). Creating Coherence. Common Core State Standards, Teacher Evaluation and Professional Learning. Recuperado de www.gtlcenter.org/sites/.../CreatingCoherence.pdf
- Gobierno de Canarias (2013-2015). *Plan Canario de Formación del Profesorado no universitario. Bienio 2013-2015*. Recuperado de http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/campus/doc/doc/programas/2013-15/pdf/plancanario_2013_15.pdf
- González González, M. T., Rodríguez Entrena, M. J. y Cutanda López, M. T. (2014). La formación continuada del profesorado. Políticas, programas, aprendizajes docentes e impacto en la enseñanza y los aprendizajes del alumnado en la Región de Murcia. En M. A. Flores, C. Coutinho y J. A. Lencastre (Org.). *Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem* (pp. 447-456). Braga, Portugal: ISATT(International Study Association on Teachers and Teaching)/CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança), Universidade do Minho. Recuperado de <http://congressoisatt2014.wix.com/congressoisatt2014>.
- González, M. T., Rodríguez, M. J. y Cutanda, M. T. (2014, noviembre). La formación permanente del profesorado en la etapa de educación obligatoria: entre las declaraciones y las prácticas. *Comunicación presentada en el XIII Congreso Internacional de Formación del Profesorado (AUFOP): Investigar para acompañar el cambio educativo y social. El papel de la universidad*. Santander, España.
- Gutierrez Rodríguez, J. A. (2005). *La formación permanente del profesorado su incidencia en la mejora de la calidad educativa: la realidad en el ámbito del Centro del Profesorado Granada 2*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Hammerness, K. (2006). From Coherence in Theory to Coherence in Practice. *Teachers College Record*, 108 (7), 1241-1265.

- Keller, R. (2010). El análisis del discurso basado en la sociología del conocimiento (ADSC). Un programa de investigación para el análisis de relaciones sociales y políticas de conocimiento. *Forum: Qualitative Social research*, 11 (3).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 106, de 4 de mayo de 2006. Recuperado de <<http://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>>. Martínez Domínguez, B., Monzón Martínez, J. y Pérez-Sostoa Gaztelu-Urrutia, V. (2014). La formación continua del profesorado en el País Vasco: Políticas, desarrollos y resultados. En M. A. Flores, C. Coutinho y J. A. Lencastre (Org.). *Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem* (pp. 457-467). Braga, Portugal: ISATT(International Study Association on Teachers and Teaching)/CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança), Universidade do Minho. Recuperado de <http://congressoisatt2014.wix.com/congressoisatt2014>.
- Martínez Domínguez, B., Pérez-Sostoa Gaztelu-Urrutia, V. y Monzón Martínez, J. (2014, noviembre). En qué y cómo debe mejorar la formación continua del profesorado para que mejore la educación inclusiva en la CAV. Escuchando las voces del profesorado. *Comunicación presentada en el XIII Congreso Internacional de Formación del Profesorado (AUFOP): Investigar para acompañar el cambio educativo y social. El papel de la universidad*. Santander, España.
- Montero, M.L. (2006). Las instituciones de formación permanente, los formadores y las políticas de formación en el Estado de las Autonomías. En J.M. Escudero y A. L. Gómez (Coords.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 155-199). Barcelona: Octaedro.
- Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 37-60.
- TALIS (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments. OECD. Recuperado de www.oecd.org/publishing/corrigenda
- TALIS (2014). Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe Español. Recuperado de www.mced.gob.es/inee
- Trillo, F., Rubal, X. y Nieto, J. M. (2014). La formación docente continuada en Galicia: Políticas y perspectivas del profesorado de educación obligatoria. En M. A. Flores, C. Coutinho y J. A. Lencastre (Org.). *Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem* (pp. 439-446). Braga, Portugal: ISATT(International Study Association on Teachers and Teaching)/CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança), Universidade do Minho. Recuperado de <http://congressoisatt2014.wix.com/congressoisatt2014>.
- Wei, R., Darling Hammond, L. y Adamson, F. (2010). *Professional Development in EEUU: Trends and Challenges. Phase II Study Technical Report*. The Stanford Center for Opportunity Policy in Education. Recuperado de www.nsd.org
- Zeichner, K. (2010). Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on diversity: Neo-liberalism and the transformation of teacher education in the U.S. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1544-1552.